

A COMPETÊNCIA GRAMATICAL EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. PROCEDIMENTOS PARA ORIENTAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ensino-aprendizagem da competência gramatical

AUTORES: Lizandra Rivero Cruz¹

Yessy Villavicencio Simon²

DIREÇÃO PARA CORRESPONDENCIA: lizandra@uo.edu.cu

Data da recepção: 12/03/2019

Data da aceitação: 26/04/2019

RESUMO

O objetivo do artigo é fornecer procedimentos que dinamizam a aprendizagem de conhecimentos e habilidades gramaticais, como uma dimensão essencial para a realização da competência comunicativa em línguas estrangeiras a partir de ações precisas para o professor e o aluno durante a aula. Os procedimentos dados tornam-se uma ferramenta metodológica cuja fim é constituir uma lógica didática que favorece a capacidade de compreender e empregar na comunicação aspectos tão subjetivos e abstratos como as categorias gramaticais e as regras formais da língua estrangeira, que colocam sérias dificuldades ao estudante.

PALAVRAS-CHAVE: competência gramatical; línguas estrangeiras; procedimentos.

GRAMMATICAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGES. PROCEDURES TO GUIDANCE THE TEACHING-LEARNING PROCESS

ABSTRACT

The aim of the article is to provide procedures that streamline the learning of knowledge and grammatical skills, as an essential dimension for the achievement of communicative competence in foreign languages from precise actions for the teacher and the student during the lesson. The procedures given become a methodological tool whose purpose is to constitute a didactic logic that favours the ability to understand and use in communication aspects as subjective and

¹Graduado em língua russa com segunda língua italiana. Mestrado em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Professora Assistente. Centro de Línguas da Faculdade de Línguas Estrangeiras. Universidade de Oriente. Cuba

²Bacharel em Artes. Mestrado em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Professor Auxiliar. Centro de Línguas da Faculdade de Línguas Estrangeiras. Universidade de Oriente. Cuba. yes511@uo.edu.cu

abstract as the grammatical categories and the formal rules of the foreign language, which pose serious difficulties to the student.

Keywords: grammatical competence; foreign languages; procedures.

INTRODUÇÃO

No processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a gramática ocupou um lugar privilegiado até a segunda metade do século XX através da aplicação de métodos focalizados no conhecimento linguístico e na aprendizagem de regras e exceções que não refletiam o funcionamento real da língua. Os conteúdos foram exercitados a partir de procedimentos imitativos e repetitivos e de forma descontextualizada, afastando-se assim das necessidades comunicativas dos alunos, às quais se integra uma dinâmica que não vai além da simples realização de perguntas-respostas com evidentes limitações didáticas para a prática de exercícios interactivos.

Com o surgimento do enfoque comunicativo, o papel da gramática foi relegado para um nível secundário e até rejeitado e, em posições mais radicais, excluído do ensino nas aulas de línguas, a fim de favorecer uma interação comunicativa que permitisse aos estudantes manter um contacto tão "natural" quanto possível com a língua que estavam a aprender sem a necessidade de recorrer ao estudo explícito da gramática (Krashen e Terrell, 1983). No entanto, a prática docente mostra que o conhecimento gramatical não pode ser dispensado para que o estudante adquira uma plena e eficiente competência comunicativa.

Renunciar ao ensino da língua numa perspectiva comunicativa seria contraproducente, dada a influência positiva da abordagem comunicativa sobre muitos aspectos da aprendizagem e sobre aqueles que aprendem (motivação, fluência e confiança no uso receptivo e produtivo da língua, criatividade e responsabilidade pela aprendizagem, entre outros), embora também fosse contraproducente descuidar a atenção ao ensino da gramática e a reflexão consciente sobre os fenómenos gramaticais da língua estrangeira. O mais sensato é integrar ambos os aspectos, o comunicativo e o formal (Ortega, 1998). Daí a importância de orientar adequadamente o tratamento para os conteúdos gramaticais de acordo com os princípios teórico-práticos do enfoque comunicativo.

Do ponto de vista didático, convém prestar atenção à categoria de competência gramatical que, segundo Velázquez e outros (2015), se constitui como uma configuração psicológica que integra elementos cognitivos, processuais e atitudinais em uma unidade funcional estreita, que permite ao falante ou aprendiz de línguas estrangeiras uma ação comunicativa eficaz através do uso adequado das estruturas gramaticais e na correspondência com os diversos contextos e situações comunicativas em que interage.

Assim, é tido em conta o contexto mental do estudante ou usuário de línguas (Conselho da Europa, 2002) que integra elementos importantes como a motivação, as capacidades intelectuais, os conhecimentos prévios, a aquisição, controlo e execução de capacidades e estratégias, a autonomia do aluno para decidir os recursos gramaticais utilizados na sua comunicação e outros como a língua materna, a idade, o nível de educação e a formação profissional.

O processo de ensino-aprendizagem da competência gramatical deve ser coerente e bem articulado, fundamentado na orientação de uma lógica didáctica que permite ao aluno de línguas estrangeiras explorar todo o leque de possibilidades que utiliza para desenvolver a sua competência comunicativa, orientando-se e activando os seus conhecimentos, recursos gramaticais e estratégias comunicativas.

O objetivo do artigo contribui, nesse sentido, com procedimentos que dinamizam a aprendizagem da competência gramatical, como uma dimensão essencial para a realização da competência comunicativa, a partir de ações metodológicas coerentes e bem articuladas tanto para o professor, como para o estudante.

PROCEDIMENTOS PARA ORIENTAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA GRAMATICAL EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Os procedimentos para orientar o processo de ensino-aprendizagem da competência gramatical tornam-se uma ferramenta metodológica, a partir da instrumentação de um conjunto de ações precisas para os sujeitos envolvidos (professor-aluno). Estes são materializados em ações práticas ou intelectuais realizadas pelo professor e alunos durante a aula, e são, portanto, considerados elementos da dinâmica do processo de interatividade.

Nesse sentido, toma-se o esquema de seqüenciamento didáctico assumido pela maioria dos programas comunicativos: apresentação, prática e produção (PPP) para a estruturação de procedimentos, pois sua sequência permite seguir a lógica de introdução, sistematização e produção, embora se revelem novas relações e funções entre seus componentes, com o objetivo de superar as deficiências atuais manifestadas no processo de ensino-aprendizagem.

ETAPA DE APRESENTAÇÃO

Respeito à fase de apresentação, Antich et al. (1987) argumenta que esta atividade é realizada com o objetivo de estudantes compreender e internalizar o novo material linguístico antes de proceder à sua sistematização. Esta etapa tem um papel essencial na aula, e os procedimentos que a tornam dinâmica requerem uma implementação adequada por parte do professor de LE para alcançar uma compreensão inicial da informação presente nas mostras de linguagem, como um passo prévio para a assimilação do conteúdo.

É válido salientar que o aprendiz de línguas compreende melhor um novo fenómeno gramatical se este estiver relacionado com conhecimentos prévios, se estiver ligado às suas experiências e se for apresentado de forma significativa; uma vez que a associação experiencial de informação e conteúdos com o conhecimento prévio do aluno de uma língua estrangeira, assegura a reestruturação dos seus esquemas mentais (assimilação cognitiva) e o alcance do significado da aprendizagem. Do mesmo modo, é importante formar uma predisposição no aluno para observar as formas linguísticas e inferir o seu significado a partir do contexto e da situação apresentados no input seleccionado para a fase de apresentação, o que pressupõe uma atitude activa e, até certo ponto, produtiva em relação à aprendizagem.

O QECR (2002) refere-se, neste sentido, ao aprendiz ou usuário da língua como receptor-transmissor da comunicação, que deve perceber o contexto externo através dos sentidos para depois interpretar a situação em termos de suas competências gerais, ou seja, conhecimentos prévios, crenças e valores, e também para considerar o contexto do interlocutor. Numa interação presencial, os participantes partilham o mesmo contexto externo cujas interpretações diferem para ambos os interlocutores, o que pressupõe uma lacuna de comunicação entre eles, que pode ser preenchida pela congruência de fatores como: conhecimento sobre o código linguístico utilizado na conversação, normas socioculturais e de cortesia que regulam a mensagem, memória e outros processos cognitivos e emocionais internos.

A partir desta perspectiva, é necessário considerar a atividade mental do aluno, as especificidades da situação e a orientação no contexto, a fim de ser capaz de operar mais eficazmente em uma interação comunicativa (Tardo, 2006: 21-22). Tudo isto implica um processo de mobilização interna do potencial cognitivo, comunicativo e interactivo do aluno que permite a apropriação dos conhecimentos gramaticais a partir de um processo interno de aquisição e estimulação cognitiva que favorece a sua capacidade de reflexão sobre a construção interna dos seus recursos. Isso também serve como uma base para a necessidade de desenvolver habilidades e estratégias para alcançar a compreensão e produção, a partir de um processo de reflexão e retroalimentação para desenvolver a consciência do aluno para negociar o significado com o outro, garantindo que a compreensão ocorra.

Assim, os procedimentos assumidos para a apresentação do conteúdo gramatical são, em essência, indução-dedução e explicação metalinguística. Embora a indução seja seleccionada como um mecanismo lógico que vai desde a observação do funcionamento das estruturas gramaticais em determinados contextos de uso até a formulação da regra por meio de generalizações para desencadear a aprendizagem de conteúdos formais, isso por si só não pode ir além da formulação da regra, por isso é complementado com a dedução como um procedimento que tira conclusões específicas da compreensão de conceitos

gerais. Portanto, no processo de ensino-aprendizagem, tanto a indução como a dedução são alternadas como categorias lógicas do pensamento humano.

Da mesma forma, a explicação deve ser incluída na fase de apresentação, especialmente quando os elementos gramaticais a serem tratados têm um maior grau de abstração. Desta forma, a reflexão metalinguística é encorajada, desde o reconhecimento das estruturas formais até ao quadro cultural em que estão integradas, de modo a alcançar a consciência do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de LE.

Para a execução da fase de apresentação, as ações do professor serão direcionadas:

1. Seleccionar cuidadosamente os textos a utilizar como amostra de linguagem, pois devem provocar uma lacuna comunicativa no estudante, o que o estimula a prestar atenção ao significado e aos usos contextualizados das estruturas gramaticais.
2. Ativar os conhecimentos prévios e os esquemas mentais dos alunos por meio de feedback e geração de situações de comunicação credíveis e significativas através da motivação de recursos didáticos (brainstorming, conversação heurística), a fim de criar uma conexão entre o conhecimento aprendido na língua-cultura materna e as novas informações fornecidas na amostra de língua selecionada.
3. Apresentar os conteúdos gramaticais contextualizados à variedade sociolinguística da língua que se aprende.
4. Estimular a conscientização dos alunos de LE, ministrando dados sobre os usos dos conteúdos gramaticais que são objetos de estudo na variante sociolinguística da língua onde a aprendizagem ocorre, através da exemplificação, ilustração e da seleção atualizada e variada de assuntos socioculturais para motivar a interação comunicativa.
5. Favorecer a inferência para o desenvolvimento de hipóteses e pontos de vista que motivem o aprendiz a configurar sua própria regra gramatical que normalize o uso contextualizado do conhecimento gramatical, oferecendo as pistas necessárias para a construção gradual do conhecimento do aluno.
6. Facilitar o fluxo de conhecimento entre os atores no processo (professores-aluno-alunos), incentivando a interatividade na sala de aulas.

Com a execução das ações do professor, o estudante deve:

1. Basear-se nos seus conhecimentos prévios e associá-los a conteúdos que aprende para ativar os esquemas cognitivos adquiridos na sua língua materna e os recursos linguísticos que possui na língua estrangeira, com a finalidade de configurar uma disposição mental para a descodificação do input como um passo prévio para a internalização da informação.

2. Perceber a carga comunicativa da estrutura gramatical através da simples observação e identificá-la no processamento do input, o que permitirá extrair uma primeira hipótese e induzir a regra de utilização da amostra.
3. Inferir, com base nos dados fornecidos, como os aspectos gramaticais são utilizados no contexto sociocultural da língua aprendida.
4. Distinguir as semelhanças e diferenças dos valores e funções dos conteúdos gramaticais de modo a configurar a regra gramatical de utilização.
5. Expressar a vontade de cooperar com o professor ou outros alunos para executar a tarefa de reflexão e conformação da regra gramatical.

ETAPA DE SISTEMATIZAÇÃO

A sistematização ou prática, por outro lado, constitui a realização repetida de ações ou atividades baseadas na compreensão, controle e correção destes, com o objetivo de internalizar o novo conteúdo. Nesta fase, o objetivo é desenvolver habilidades linguísticas nos aprendizes, uma vez que estas têm um potencial dinâmico maior do que os hábitos reprodutivos, pois permitem gerar novas construções e aplicá-las a contextos mais amplos do que aqueles favorecidos no âmbito da classe (Antich, 1987). Assim, a sistematização torna-se um processo revelador de uma lógica que permite ao estudante de LE explorar a gama de recursos usados para desenvolver sua competência gramatical a partir da orientação e ativação de suas estratégias de aprendizagem e comunicação.

Para a fase de sistematização, os exercícios deben ser sequenciados de acordo com os níveis de assimilação dos conteúdos: o nível de reconhecimento, o de reprodução e finalmente o de produção ou aplicação. Neste caso, é feita uma distinção entre exercícios de linguagem (drills) ou de formação (exercícios de simulação), cujo objectivo é estabelecer a forma gramatical, e exercícios de aplicação, que visam integrar elementos linguísticos e outros conhecimentos previamente sistematizados, de modo a utilizá-los de forma dinâmica e criativa em novas situações que reproduzem aspectos da comunicação real. Neste caso, as tarefas são concebidas para provocar no aluno um processo de reflexão formal que o leve a desenvolver o seu pensamento lógico. Para isso, as atividades requerem um vazio que levante a busca de soluções e sistematize o conteúdo em vários contextos de uso para demonstrar a aplicabilidade da regra gramatical configurada pelo aluno com a ajuda do professor, que irá alcançar a autogestão da aprendizagem.

Os procedimentos a seguir nesta fase dependem do tipo de atividades orientadas, conforme sejam reprodutivas, produtivas ou criativas, embora se prefira dar maior peso às tarefas em que se apresentam conflitos cognitivos, problemas e

situações a serem superados pelo aluno, pois contribuem para o desenvolvimento da autoformação, autocorreção e autoavaliação.

As tarefas de aprendizagem com as características descritas são mais complexas de conceber do que os exercícios tradicionais, pelo que seria necessário mais tempo e esforço por parte do professor para a sua elaboração. No entanto, a aplicação destes na sala de aula permitiria que a atenção do aluno de língua italiana se concentrasse em atividades mais motivadoras, cujas vantagens se notam no seu crescimento intelectual e na incorporação do conhecimento explícito na memória a longo prazo. Da mesma forma, com tarefas desse tipo, as seções gramaticais não seriam mais vistas como classes chatas, simplistas e mecanicistas, mas como um verdadeiro exercício de reflexão.

Para a fase prática, as ações do professor serão direcionadas a:

1. Sistematizar o pensamento lógico dos alunos por meio de tarefas que aumentam as capacidades intelectuais deles e lhes permitem ativar suas estratégias cognitivas de análise (inferir, comparar, examinar, relacionar).
2. Sensibilizar o aprendiz para a importância deste tipo de actividades para a apropriação dos conteúdos e promover nele uma atitude positiva e a vontade de realizar tarefas de aprendizagem que exijam um maior esforço cognitivo.

Com a execução das ações do professor, o aluno deve:

2. Interpretar as tarefas de aprendizagem como desafios ou obstáculos a ultrapassar.
2. Aumentar as suas potencialidades intelectuais e retenção de conteúdos gramaticais na memória a longo prazo.

ETAPA DE PRODUÇÃO

Finalmente, a produção que corresponde à avaliação constitui a fase culminante do processo de ensino-aprendizagem, pois contribui para estabelecer o processo que começa com a determinação dos objetivos e termina com o julgamento avaliativo sobre o grau de eficiência alcançado (Antich, 1987). A natureza permanente e sistemática da avaliação torna possível determinar os resultados do ensino, a eficácia do trabalho do professor e o nível de aquisição do aluno. A partir destes resultados, as linhas de ação derivam de todos os componentes do processo ensino-aprendizagem que, por sua vez, iniciam uma nova fase em que os objetivos são enriquecidos e a prática docente é reorientada. Neste sentido, a avaliação pode ser determinada pelos seus objetivos, forma, periodicidade e nível de assimilação. Sempre será melhor, uma avaliação sistemática, de acordo com os níveis de assimilação alcançados pelo aluno de LE na atividade desenvolvida durante a aula.

A interação oral é uma habilidade extremamente importante para reconhecer o nível de apropriação de conteúdo gramatical, além de outros aspectos da expressão oral, como fluência, regulação e correção da fala, enquanto a expressão escrita nos permite investigar cuidadosamente as insuficiências dos alunos que não são detectadas na interação oral, o que nos permite traçar ações para o tratamento de erros; portanto, se devem escolher tanto a avaliação oral quanto a escrita para controlar o processo de ensino-aprendizagem da competência gramatical.

A realização da etapaproductiva oferece ao aluno a oportunidade de mobilizar o conhecimento aprendido e os recursos formais da língua para a resolução de problemas que apresentam um conflito cognitivo a superar, razão pela qual está longe da prática gramatical típica dos métodos estruturalistas e conductistas porque favorece a análise e a compreensão como estratégias válidas para o desenvolvimento das potencialidades intelectuais do aluno de línguas estrangeiras.

Neste sentido, as tarefas comunicativas para a produção desempenham um papel decisivo, uma vez que devem ser concebidas para integrar harmoniosamente as noções gramaticais com o seu significado e com o objectivo de melhorar a qualidade do conteúdo, relacionando-o com a comunicação. A etapa productiva é o último passo para que o conteúdo gramatical selecionado seja transformado em conhecimento assimilado, já que nesta fase o estudante de línguas é capaz de produzir textos sem monitorar a exatidão de sua fala, de modo que o uso das estruturas gramaticais se tornará um processo inconsciente.

Este será o momento adequado para incentivar a criatividade do aluno com tarefas comunicativas que permitam aplicar o conteúdo em situações complexas (projetos, pesquisa, painel, mesa redonda), em que ele deve preparar sua fala, exposição ou relatório escrito, aplicando o conteúdo gramatical e integrá-lo com os outros conhecimentos adquiridos na língua estrangeira.

Nesta fase, será importante além sensibilizar o aluno para os progressos alcançados para que este auto avalie o grau de conhecimento adquirido e se sinta identificado com o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas aulas. Para o sucesso desta etapa, é essencial orientar as tarefas comunicativas que os alunos podem realmente fazer; portanto, serão necessárias atividades que sejam consistentes com o nível de linguagem dos alunos e suas reais possibilidades materiais e cognitivas.

Com a implementação da etapa produtiva, o professor deve:

1. Propor tarefas produtivas que permitam consolidar os conhecimentos gramaticais aprendidos e incentivem a produção equitativa de textos orais e escritos.

2. Favorecer estratégias interactivas de aprendizagem; discutir, analisar, avaliar, argumentar e criticar o raciocínio apresentado na prática da interacção comunicativa.

3. Formar o aprendiz na auto-correcção das suas produções.

4. Sensibilizar o aluno para os progressos realizados ao longo da sua aprendizagem.

Com a execução das ações do professor, o aluno deve:

1. Continuar a aplicar os conhecimentos adquiridos em atividades que regulam a sua interação comunicativa, a fim de expressar critérios e avaliações respeitando as regras do discurso e os argumentos dos outros participantes.

2. Auto-avaliar o nível de apropriação dos conhecimentos gramaticais aprendidos.

3. Desenvolver competências auto-correctoras.

4. Expressar o seu nível de satisfação no desenvolvimento do seu conhecimento gramatical e comunicativo.

Na implementação dos procedimentos para o processo de ensino-aprendizagem da competência gramatical, será apropriado certificar:

1. Os níveis de desenvolvimento dos aprendizes na materialização de cada uma das fases de construção do seu conhecimento gramatical, o que possibilitaria a apropriação da língua estrangeira e um maior grau de correcção na sua produção oral e escrita.

2. O comportamento do processo de ensino-aprendizagem coerente com a lógica sistematizada nos procedimentos didáticos aplicados, o que permite reorientar o desempenho do professor e dos alunos de línguas dentro da classe.

3. Identificação pessoal dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem, que facilita a cooperação conjunta dos membros do grupo e a eficácia da interação comunicativa professor-aluno.

CONSIDERAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS NA PRÁTICA

As tarefas de aprendizagem centradas nos componentes gramaticais não devem ser atividades isoladas ou descontextualizadas do contexto, da situação comunicativa ou do sujeito da unidade didática, mas devem emergir do próprio contexto e dos conteúdos abordados na aula. (Sánchez, 1996). Sem diminuir a importância dos exercícios para reforçar o conteúdo, o seu uso excessivo como procedimento de sistematização leva à memorização em vez da compreensão e consequente apropriação dos valores e funções das estruturas gramaticais; uma circunstância que dá origem ao mecanicismo, à monotonia e à falta de interesse do aprendiz na realização destas atividades. Uma vez que, na prática, os exercícios de simulação são utilizados para gerir estruturas gramaticais fora de

contexto e à parte uma verdadeira intencionalidade comunicativa, estes exercícios estruturais revelam-se limitados à aprendizagem de línguas estrangeiras a partir de uma perspectiva comunicativa.

É importante notar que nem todas as estruturas gramaticais da língua estrangeira devem ser objecto de actividades numa aula. Só merecem atenção especial quando os aspectos gramaticais são essenciais para a comunicação e complexos de lidar em sala de aula, uma vez que estruturas com pouco conteúdo comunicativo são adquiridas naturalmente, em contacto com o meio linguístico. Se o tempo de aula for limitado e houver a possibilidade de praticar a língua fora da sala de aula, como pode ser o caso de cursos em contextos de imersão, os alunos podem descobrir certas regras para si próprios, pelo que a instrução formal deve concentrar-se nas regras gramaticais mais difíceis (Doughty e Williams, 1998).

Pode haver limitações na relutância dos alunos em realizar tarefas comunicativas que exijam um maior empenho na sua elaboração. Isto pode ser superado com a criatividade do professor, suas habilidades pedagógicas para programar atividades consistentes com as possibilidades reais dos alunos, bem como promover a motivação para implementá-las. Um aluno motivado está em melhor posição para aprender do que um que não está. Entre os elementos que contribuem para incentivá-lo está a forma como o professor propõe as atividades na sala de aula.

Será dada preferência à utilização de materiais autênticos em que se trabalhe com diferentes registos (formais e informais), por exemplo, gravações de conversas reais, programas de rádio, fragmentos de filmes, textos jornalísticos e literários, tendo em conta o nível linguístico, as competências, as estratégias de aprendizagem e as capacidades cognitivas do estudante. Embora a classe possa ser considerada um contexto artificial, especialmente quando contrastada com situações da vida real, o professor pode recorrer a outros recursos para favorecer a motivação dos alunos, entre eles atividades lúdicas, dinâmicas de grupo e técnicas participativas que representam um desafio adequado, tendo em mente que isso pode ser acordado em muitos níveis e ser de natureza muito diversa (Sánchez, 1996).

Pode haver limitações na selecção de amostras de línguas devido à falta de textos autênticos ou de material didáctico (gravador, computador, cópias impressas) compatíveis com a realização do objectivo. Neste caso, podem ser superadas através da utilização de textos autênticos, elaborados pedagogicamente, desde que estiveram devidamente contextualizados e que produzam efeitos naturais.

CONCLUSÕES

Para muitos professores de línguas estrangeiras, não é uma tarefa fácil planejar adequadamente o tratamento de conteúdos gramaticais, o que provoca uma

dinâmica irregular na sala de aula, uma vez que o protagonismo do professor diante de um aluno passivo predomina, a ênfase é colocada na apresentação de estruturas isoladas fora de seus contextos reais de uso e na sistematização através de exercícios, na maioria mecanicistas e de resposta fechada que são incongruentes com a concepção atual da aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras.

Os procedimentos apresentados constituem uma orientação didática alternativa do processo de ensino-aprendizagem da competência gramatical em línguas estrangeiras a partir da sua abordagem comunicativa. No entanto, reconhece-se que estes podem ser aperfeiçoados ou enriquecidos na prática de ensino, como professores de línguas estrangeiras implementá-los de acordo com as características de seu contexto de ensino-aprendizagem e resultados concretos são obtidos a partir de sua eficácia metodológica. É por isso que se sugere que os procedimentos sejam realizados nas aulas, tendo sempre em conta as características e necessidades reais dos estudantes de línguas estrangeiras, a sua idade, estilos de aprendizagem e mesmo a sua língua materna.

BIBLIOGRAFIA

Antich de León, R. e outros (1987). *Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Editorial Pueblo y Educación: La Habana.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. Consultado: 11/1/2019. Disponível em: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco> (Consulta: junio, 2010).

Doughty, C. y J. Williams (1998). Pedagogical choices in focus on form. En *Focus on form in classroom second language second language acquisition* (pp. 197-261). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Gómez del Estal, M. (2015). Teoría y práctica de la enseñanza de la gramática. Lo que se ve y lo que se hace. *MarcoELE*, revista de didáctica, número 20. Consultado: 11/1/2019. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/20/gomez-del-estal_ensenanza_gramatica.pdf

Krashen, S. y T. Terrell (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Ortega Olivares, J. (1998). Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE. *Rilce*, 14, pp. 325-347.

Rivero Cruz, L. y Y. Villavicencio Simón (2015). Tratamiento didáctico de los tiempos de pasado del modo indicativo desde la gramática comunicativa en ELE. En *La enseñanza del español como Lengua Extranjera (ELE): una mirada desde el contexto universitario*. Santiago de Cuba: Ediciones UO, pp. 38-46.

Sánchez, Pérez, A. (1996). El tratamiento de la gramática en una metodología integral y comunicativa. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 5, 1 (pp. 9-34). Consultado: 11/1/2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1325551.pdf>

Velázquez Ávila, K. M. e outros (2015). La competencia gramatical concebida como configuración psicológica. Su desarrollo a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Didascalía*, Vol. VI, 1. Consultado: 11/1/2019. Disponível em: runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalía/article/view/274